

TARTU ÜLIKOOL  
Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut

**Gert Voomets**

**Erinevad õpetamismeetodid ja nende  
kasutamisest võimlemiselementide õpetamisel**

**Bakalaureusetöö**

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja: dotsent, PhD V. Hein

Tartu 2013

## Sisukord

|   |    |
|---|----|
| 1. Sissejuhatus .....   | 3  |
| 2. Õpetamismeetodid.....  | 4  |
| 2.1. Käsumeetod .....   | 6  |
| 2.2. Harjutamismeetod .....   | 7  |
| 2.3. Retsiprookne meetod .....  | 8  |
| 2.4. Enesekontrollimeetod .....   | 9  |
| 2.5. Valikumeetod .....   | 10 |
| 2.6. Suunatud avastamismeetod .....   | 11 |
| 2.7. Konvergentne õpetamismeetod.....   | 12 |
| 2.8. Divergentne õpetamismeetod .....   | 13 |
| 2.9. Individuaalõppe meetod.....  | 14 |
| 2.10. Algatusmeetod .....   | 15 |
| 2.11. Eneseõpetamise meetod.....  | 16 |
| 2.12. Õpetamismeetodite võrdlemise probleemid .....   | 17 |
| 3. Võimlemise õpetamine.....  | 19 |
| 4. Võimlemiselementide õpetamine .....  | 22 |
| 4.1. Otseste õpetamismeetodite kasutamisest võimlemiselementide õpetamisel .....              | 22 |
| 4.2. Otseste- ja kaudsete õpetamismeetodite kasutamisest võimlemiselementide õpetamisel ..... | 25 |
| 5. Kokkuvõte .....  | 30 |
| 6. Kasutatud kirjandus.....   | 32 |
| Summary.....  | 35 |

## 1. Sissejuhatus

Õppimine ja õpetamine on sama vanad kui inimkond. Inimesed on arenenud ja samuti kõik muu, mis inimestest mõjutatud. Nii ka õppimise ja õpetamise olemus. Juurde on tekkinud võimalusi kuidas õppida. Kirjaoskuse levik kindlasti lihtsustab õppimist, aga toob juurde ka uue probleemi. Eelnevalt tuleb õppida lugema, kirjutama ja suhtlema, et seejärel järgnevate teadmiste kallale asuda.

Praktiliselt kõike on võimalik õppida, ka õpetajaks õpitakse. Praegune eluolu maailmas on tinginud selle, et füüsiline aktiivsus pidevalt langeb. Õnneks koolipraktikas on üks õppeaine veel säilinud, mis nõuab nii õppimist, õpetamist kui ka kehalist aktiivsust – selleks on kehaline kasvatus.

Õppimine on kahepoolne protsess, mis eeldab mõlema osapoole jõupingutusi tulemuslikkuse saavutamisel. Kui õpetada, siis teha seda korralikult. Rohkem teadmisi antakse edasi siis, kui õpetamine lähtub teaduslikult tõestatud ja palju kordi uuritud meetoditest. Ülikoolis õppides hakkas mulle huvi pakkuma võimlemine ning kuidas erinevaid uusi ja huvitavaid elemente selgeks saada.

Käesoleva töö eesmärgiks on Mosstoni õpetamismeetodite teooria alusel võrrelda erinevate meetodite kasutamist võimlemiselementide õpetamisel ning tuvastada sobilikemaid meetodeid erinevate elementide õpetamisel.

Minu töö võiks huvi pakkuda kehalise kasvatus õpetajatele, kes riiklikust õppekavast tulenevalt koolides võimlemist õpetama peavad.

## 2. Õpetamismeetodid

Meetod on kindlate tunnuste ja reeglitega kirjeldatud praktilise tegevuse viis (Metzler, 2000). Tulemusrikas on vaid selline meetod, mis arvestab erinevate situatsioonidega, milles seda kasutatakse ning lähtub teaduslikust teooriast (Metzler, 2000).

Õpetamismeetodite teooria kohaselt jagunevad meetodid kahte suurde rühma (vt Tabel 1.), õpetajakesksed- ehk otsesed õpetamismeetodid ning õpilasekesksed- ehk kaudsed õpetamismeetodid (Mosston ja Ashworth, 2008).

*Tabel 1. Õpetajakesksed- ja õpilasekesksed õpetamismeetodid (Mosston ja Ashworth järgi, 2008).*

| <b>Õpetajakesksed õpetamismeetodid</b> | <b>Õpilasekesksed õpetamismeetodid</b> |
|--|--|
| Meetod A - Käsumeetod                  | Meetod F - Suunatud avastamismeetod    |
| Meetod B - Harjutamismeetod            | Meetod G - Konvergentne meetod         |
| Meetod C - Retsiprookne meetod         | Meetod H - Divergentne meetod          |
| Meetod D - Enesekontrolli meetod       | Meetod I - Individuaalõppe meetod      |
| Meetod E - Valikumeetod                | Meetod J - Algatusmeetod               |
|  | Meetod K - Eneseõpetamise meetod       |

Otseseid õpetamismeetodeid nimetatakse ka reprodutseerivateks meetoditeks, sest vastavalt õpetaja antud õpetustele, juhistele ja demonstratsioonidele toimub nähtud toimingute taasloomine õpilaste poolt. Kaudseid õpetamismeetodeid nimetatakse samas produtseerivateks meetoditeks, kuna need eeldavad õpilastelt uusi avastusi püstitatud küsimustes, kusjuures õpetaja roll avastamisprotsessis on minimaalne (Mosston ja Ashworth, 2008).

Rink (2001) esitab tunnused, mis iseloomustavad otseste- ja kaudsete õpetamismeetodite erinevusi. Otsestele õpetamismeetoditele on iseloomulik õpetaja pidev sekkumine õppeprotsessi ning sage juhendamise ja tagasiside osakaal. Õppimine on pigem individuaalne protsess, kuid vajaminev info tuleb pidevalt õpetajalt. Õpilastel on küll vähe valikuvõimalusi, kuid füüsiliste ülesannetega hoitakse neid tegevuses. Kaudseid õpetamismeetodeid iseloomustab õpetaja väiksem roll tunni ajal, kuid seda rohkem nõuab aega tunni ettevalmistamine. Õppimine on pigem sotsiaalne protsess, kus ka õpilastel on õigus otsustada (vt Joonis 1.) ja langetada otsuseid. Alginformatsiooni hulk on väike, kuid õpilastel tuleb ise katsetada, uurida ja küsida ning seeläbi jõutakse uute avastusteni. Õppeprotsessi iseloomustab keskmine füüsiline aktiivsus, koos pideva mõttetööga (Rink, 2001).



*Joonis 1. Õpetaja- ja õpilaste otsustamismäär erinevate õpetamismeetodite lõikes (Mosston ja Ashworth järgi, 2008).*

## **2.1. Käsumeetod**

Mosston pani esimesele õpetamismeetodile nimeks käsumeetod. Nimetuse valik polnud kerge, sest meetodi sisu arvestades oleksid sobilikud ka täpsusmeetod, jälgendamismeetod või imitatsioonimeetod. Lähtudes õpetuse põhilisest suunast, kus õpetaja ütleb kõik ette mis teha vaja ning õpilased järgivad antud käske, siis ei tohiks nimetuse sobilikkust kahtluse alla seada. Peamine argument selle vastu väidab, et niisugune sõnastus tekitab negatiivseid emotsioone, sest rõhutatakse õpetaja tugevat positsiooni ning õpilaste rolliks jääb vaid käskude täitmine. Mistahes meetodi puhul on nimest palju olulisem selle efektiivsus, aktsepteeritavus ja sobilikkus erinevates situatsioonides (Metzler, 1983).

Käsumeetodi peamiseks tunnuseks on täpne ja konkreetne tegevus, mille kohta juhised tulevad ainult õpetajalt. Käsumeetod erineb teistest meetoditest selle poolest, et kõik võimalikud otsused langetab õpetaja, samas õpilaste rolliks on õpetaja tähelepanelik jälgimine, antud õpetuste kuulamine ning korralduse saabudes nähtud toimingute reproduktsioon (Mosston ja Ashworth, 2008).

Käsumeetodi eesmärk on kujundada õppija käitumismuster nii, et juhendajalt signaali saabudes oleks järgnevad tegevused automaatsed, isegi intuiitiivsed, aga eelkõige võimalikult täpselt vastavuses tulnud korraldustega. Need näitajad iseloomustavad kvalitatiivselt edasiantud korralduste arusaadavust, mis üldjuhul saavutatakse õpetaja poolt kogemuste näol ning õpilastel väljendub paremini siis, kui ollakse oma juhendajat juba tundma õppinud (Mechling, 1990).

## 2.2. Harjutamismeetod

Harjutamismeetod on samuti õpetajakeskne õpetamismeetod, aga selle eesmärk on võimaldada õpilastele aega, et harjutada individuaalselt ja segamatult, samas pakkudes õpetajale aega ja võimaluse anda vahetult tagasisidet igale õpilasele eraldi (Mosston ja Ashworth, 2008).

Erinevalt käsumeetodist, võimaldab harjutamismeetod rohkem arvestada õpilaste individuaalsete iseärasuste ning erineva kehalise ettevalmistusega. Õpetaja saab tegeleda väiksema grupi või ühe õpilasega individuaalselt. Korrigeerides valesti sooritanud õpilaste tehnikat ei pea tingimata terve klassi tegevust peatama, vaid paludes ainult nende õpilaste tähelepanu, kellele antud teave on suunatud. Selline teguviis tagab õpilaste suurema hõivatus ja kehalise aktiivsuse tunni vältel. Negatiivse tegurina võib välja tuua asjaolu, et mitmetel õpilastel probleemide esinemisel koondub õpetaja tähelepanu neile, mistõttu teistele õpilastele jagub vähem tähelepanu. Vähesem tähelepanu tingib ka üldise tagasiside harvenemise, vanemad õpilased suudavad end paremini aktiivsetena hoida, kuid algkooli klasside õpilased vajavad pidevalt jälgimist ja verbaalset toetamist (Graham jt., 1998).

Harjutamisprotsessile eelnevat ja –järgnevat aega sisustab küll täielikult õpetaja, aga harjutamise ajal tuleb õpilastel ise otsuseid langetada, neid on kokku üheksa: harjutuste järgnevus, algusaeg, harjutuse tempo ja rütm, harjutuse lõppaeg, harjutustevaheline intervall, harjutuste sooritamiskoht, kehaasend, õpilase riietus (sõltub varem antud juhistest), täpsustavate küsimuste esitamine. Otsuste hulk, mida õpilased peavad langetama sõltub enamasti tunni teemast, aga ka õpetaja seatud piiridest. Õpetaja roll harjutamise ajal on valmisolek kõigile õpilastele tähelepanu pöörata ja vastata esitatud küsimustele ning hinnata õpilaste sooritusi, millest tulenevalt anda igapäevseks tagasisidet (Mosston ja Ashworth, 2008).

### 2.3. Retsiprookne meetod

Retsiprookne õpetamismeetod ehk vastastikune õpetamise meetod seisneb selles, kui õpilased on vaheldumisi sooritaja ja vaatleja rollis. Tunni teema läbimise kõrval on rõhk ka sotsiaalsete oskuste arendamisel ning kaasõpilastele tagasiside andmine. Sooritaja ja vaatleja vahetumist reguleerib õpetaja. Vaatleja peamiseks rolliks on kaasõpilasele tagasiside andmine ning ülesande mõistmine, et rollide vahetumisel ise harjutust sooritama minnes olla tehniliselt efektiivsem. Oluline on, et harjutaja saaks privaatselt tagasisidet, kuid seekord tuleb see kaasõpilaselt, mitte õpetajalt (Mosston ja Ashworth, 2008).

Mõned autorid on arvanud, et retsiprookne meetod võiks kuuluda harjutamismeetodi juurde, kuid mistahes väljenditega ka retsiprookse meetodi sisu ei kirjeldata, selleks jääb ikkagi meetod, mille sisuks on harjutamine, aga vähemalt sama suur rõhk läheb sotsiaalsete oskuste arendamiseks ja praktiseerimiseks. Seega kahe meetodi sisu on piisavalt erinev, et neid ka käsitleda eraldiseisvatena (Metzler, 1990).

Salvara jt., (2006) uurisid erinevate õpetamismeetodite kasutamist kehalise kasvatuses tundides ja nende seost õpilaste motivatsiooniga. Uuringus osales 75 õpilast, kellest 40 olid tüdrukud ja 35 poisid. Nende vanus oli 11-12 aastat. Õpilased jaotati nelja gruppi. Esimene grupp õppis traditsioonilisi Kreeka tantse ja aeroobikat ning kasutati käsu- ja harjutamismeetodit. Teine grupp tegeles pallimängudega ja kasutati peamiselt retsiprookset-, aga ka enesekontrolli- ja valikumeetodit. Kolmas grupp õppis võimlemist, korvpalli ja erinevaid tantsuliigutusi ning kasutati divergentset õpetamismeetodit. Neljas grupp tegeles erinevate võimlemisharjutustega ja kasutati individuaal-, algatus- ja eneseõpetamise meetodit. Õpilased täitsid kahel korral küsimustiku, enne õppeprotsessi algust ja pärast selle lõppu. Nad pidid hindama õppimise ja õppeprotsessiga seonduvaid tegureid, ootusi tunni suhtes, kuidas neile tunnid meeldivad ning mis on nende hirmud. Tulemusi analüüsides selgus, et kõige negatiivsemalt suhtusid järgnevasse tundidesse esimese grupi õpilased, sest tundide ülesehitus oli kindlalt paigas ja õpilaste soovide jaoks ruumi ei leidunud. Ülejäänud kolme grupi puhul olid erinevused suhteliselt väikesed. Õpilased olid pigem positiivselt meelestatud tundide osas ning nad hindasid omaosaluse hulka tunni kujundamisel. Seega retsiprookne meetod ei põhjusta õpilastes eelarvamusi tunni suhtes. Samas õpetaja peab arvestama, et õpilastepoolne tagasiside ja hinnang kaasõpilastele on üsnagi subjektiivne ega pruugi tegelikkust peegeldada, seega pidev õpilaste jälgimine on vajalik kogu tunni vältel (Salvara jt., 2006).



## 2.4. Enesekontrollimeetod

Enesekontrollimeetodi puhul jätkub tendents iseseisvale õppimisele, kuid antud meetod pole mõeldud algajatele (ka noortele) või õpilastele, kes ei oma juba mingit arvestatavat tehnilist taset harjutatavas elemendis ega vajalikku motoorset võimekust. Oleks naiivne oodata objektiivset hinnangut oma tegevusele õpilaselt, kellel puudub liigutuslik kogemus antud ülesande tingimuste piires (Mosston ja Ashworth, 2008).

Meetodi kasutamine eeldab (Mosston ja Ashworth, 2008):

- Õpetaja väärtustab õpilaste iseseisvat tegevust
- Õpetaja väärtustab õpilaste võimet analüüsida oma tegevust
- Õpetaja usaldab õpilasi, olles veendunud, et nad on ausad ja objektiivsed oma soorituste hindamisel
- Õpetaja on kannatlik ning jälgib nii enesekontrolli, kui ka ülesande täitmist
- Õpilane saab harjutada segamatult ning rakendada enesekontrolli meetodit
- Õpilane oskab ennast jooksvalt monitoorida, mis on vajalik muudatuste sisseviimiseks edasise arengu saavutamiseks või ülesande lahendamiseks
- Õpilane tunnetab enda piire ning eristab õnnestumist ebaõnnestumisest (Mosston ja Ashworth, 2008)

Enne harjutamisprotsessi algust peab õpetaja andma õpilastele personaalsed juhtnöörid, mis sisaldavad teavet harjutuse või ülesande kriteeriumitest, kuidas analüüsida ja korrigeerida esinenud vigu ning õpetaja ootused õpilase suhtes lahendatava ülesande raames (Metzler, 2000).

Enesekontrolli meetodi puhul sooritab õpilane ülesande ja hindab oma tegevust vastavalt õpetajalt saadud juhtnööridele. Meetodi kasutamine nõuab õpetajalt eelnevalt ajalist investeeringut, sest arvestades õpilaste võimete variatiivsust peab õpetaja koostama erinevate võimetega õpilastele ka erinevad hindamiskriteeriumid, mis arvestaksid nende keha proportsioone, oskuste taset ja soolisi iseärasusi (Mosston ja Ashworth, 2008).

## 2.5. Valikumeetod

Valikumeetodit iseloomustab asjaolu, et erinevate kehaliste võimetega õpilased teostavad sama ülesannet, kuid neil on vaba voli valida selle raskusastet. Samas õpetaja pakub välja ka alternatiivsed ülesanded, kuid nende suhteline keerukus peab suures osas kattuma. Kõige sagedamini kasutatav näide selle meetodi puhul on üle nööri hüppamine. Kui hoida nööri horisontaalselt ning pärast seda, kui kõik õpilased on selle ületanud seda järk-järgult tõsta, siis mingil kõrgusel hakkavad tekkima ebaõnnestunud katsed. Kui aga hoida nööri nurga all nii, et üks ots on madalamal kui teine, siis saab iga õpilane pidevalt valida endale sobiva kõrguse. Ühe hüppeviisi ammendumise korral saab õpetaja välja pakkuda uue tehnilise lahenduse nööri ületamiseks ning õpilased peavad uuesti oma tegevusele rohkem keskenduma (Mosston ja Ashworth, 2008).

Valikumeetodit peetakse kehalise kasvatus kontekstis üsnagi efektiivseks, sest õpilased saavad võistelda iseenda tasemega ning ebaõnnestumise korral on muutuste sisseviimine lihtne. Byra ja Jenkins (1998) teostasid uuringu, kus nad jälgisid õpilaste tegutsemist tundides, mida viidi läbi kasutades valikumeetodit. Katses osales 42 õpilast, nendest 21 olid tüdrukud ja 21 poisid. Katsealuste vanus oli kas 11 või 12 aastat. Õpilaste ülesanne oli sooritada löök pesapallikurikaga. Jälgiti kahte tundi, mõlemas pidi iga õpilane sooritama 30 lööki kümnelöögiliste seeriatena, pärast mida võis vahetada nii viskamisstiili kui ka palli suurust. Võimalusi oli neli, lahtilöök statsionaarselt objektilt (kõige kergem), lahtilöök söötmisega sooritaja kõrvalt, lahtilöök söötmisega sooritaja eest ning lahtilöök enda söödust (kõige raskem). Samuti sai valida palli suuruste vahel, kõige suurem oli läbimõõduga 22,9 cm; keskmine 12,7 cm ning kõige väiksem 7,62 cm. Tulemused näitasid, et kõige rohkem valiti esimeseks löögiviisiks statsionaarne võimalus, mõlemal tunnil 23 õpilast, kuid pärast esimest seeriat soovis raskusastet suurendada esimeses tunnis 21 õpilast ja teisel tunnil 15 õpilast, enne viimast seeriat mõlemas tunnis 12 õpilast. Palli suurusega eksperimenteeriti vähem, keskmist palli kasutasid rohkem kui pooled õpilased. Uuringust järeldati, et kui võimaldada õpilastele ise ülesande raskusastet valida, siis enamik neist proovib erinevaid raskusastmeid. Pärast esimest või teist seeriat oleneb järgneva raskusastme valik eelmise soorituse õnnestumisest, liiga lihtne ülesanne vahetati raskema vastu ning liigselt keerukas pigem veidi kergema vastu (Byra ja Jenkins, 1998).

## 2.6. Suunatud avastamismeetod

Suunatud avastamismeetodi peamiseks tunnuseks on see, kui õpetaja poolt esitatud järjestikuseid ülesandeid õigesti lahendades avastavad õpilased enda jaoks midagi uut. Meetodi kasutamine nõuab teatavat ettevalmistust, sujuvaks toimimiseks tuleb õpetajal järgida teatavaid reegleid (Mosston ja Ashworth, 2008):

- Hoidu lahenduste etteütlemisest
- Oota õpilaste erinevaid lahendusi
- Kohene tagasiside kas lahendus oli õige või vale
- Säilita rahu ja kannatlik meel

Õpilaste ülesandeks on mõista püstitatud probleemi, pakkuda sellele õigeid lahendusi, samal ajal arvestades õpetajalt saadud vihjetega. Õigeid lahendusi pakkudes liigutakse järk-järgult lõpliku lahenduseni (Mosston ja Ashworth, 2008). Tunni ettevalmistamine võib küll nõuda rohkem aega kui mõne teise meetodi puhul, ent lisaks kehaliste oskuste õpetamisele peaks kehaline kasvatus pakkuma ka sotsiaalseid väljendusvõimalusi.

Reppa (2007) võrdles oma uuringus suunatud avastamismeetodit käsumeetodiga. Uuringus osales kokku 74 õpilast, 37 olid poisid ja 37 olid tüdrukud. Katsealuste vanus oli 11-13 aastat. Õpilased olid kahest naabruskonnas paiknevast koolist, viiendast ja kuuendast klassist. Esimese kooli viiendat ja teise kooli kuuendat klassi õpetati käsumeetodiga ja suunatud avastamismeetodiga teise kooli viiendat ja esimese kooli kuuendat klassi. Õpilastel paluti hinnata tundi meeldivuse alusel, enda tuju enne tundi, tunni jooksul ning pärast tundi, lisaks mil määral oleksid nad nõus osalema analoogse ülesehitusega järgnevatel tundidel. Tulemusi analüüsides ilmnas, et õpilaste tuju ja tulevikus analoogse tunni külastamise soovi raporteeriti võrdselt mõlema meetodi puhul. Kuigi õpilaste suhteliselt hea tuju võib tuleneda ka õpetaja oskusest lastega suhelda ja tunni korralduslikust poolest. Erinevusi polnud ka kehalise kasvatuses suhtes üldises meeldivuses, aga spetsiifiliselt tundi hindasid suunatud avastamismeetodiga õpetatud lapsed oluliselt kõrgemalt kui käsumeetodiga õpetatud. Meeldivust hinnati skaalal ühest seitsmeni, kus üks tähendas minimaalset ja seitse maksimaalset meeldivust. Suunatud avastamismeetodi keskmine meeldivuse skoor oli 4,71. Käsumeetodi puhul oli sama väärtus 4,34. Erinevuse põhjuseks võib olla see, et suunatud avastamismeetod nõuab õpilastelt suuremat kaasatust ja kaasamõtlemist, mistõttu on see ka huvitavam ja esitab väljakutseid. Käsumeetodi puhul jälgendatakse vaid õpetaja tegevust (Reppa, 2007).

## **2.7. Konvergentne õpetamismeetod**

Konvergentse õpetamismeetodi eesmärk on võimaldada õpilastel loogiliselt mõelda ning arendada oskust juba omandatud teadmisi omavahel seostada. Õpilaste roll on tutvuda ülesande või probleemiga, esitada küsimusi iseendale kui ka õpetajale, saadud vastuste või vihjete abil otsida lahendust püstitatud ülesandele ning lõpetuseks kontrollida oma saadud vastust vastavalt ülesande kriteeriumitele. Õpetaja rolliks on esitada ülesanne või probleem, jälgida õpilaste püüdlusi ning pakkuda tagasisidet või vihjeid, sealjuures hoiduda lahenduse etteütlemisest (Mosston ja Ashworth, 2008).

Konvergentne õpetamismeetod eeldab õpilastelt mõistmist, et nad suudavad esitada loogilisi küsimusi, saadud informatsiooni seostada ülesande laendusega, seoseid luues pakkuda välja lahendusi ning kogu protsessi jooksul leida õige vastus või lahendus (Mosston ja Ashworth, 2008).

Garn ja Byra (2002) võrdlesid õpetamismeetodeid kolmel skaalal: õpilaste psühhomotoorne-, kognitiivne-, ja sotsiaalne hõivatus tunnis. Võrreldi kaheksat erinevat meetodit, nendeks olid käsu-, harjutamis-, retsiprookne-, enesekontrolli-, valiku-, suunatud avastamis-, konvergentne- ja divergentne meetod. Nad leidsid, et konvergentne õpetamismeetod suurendab õpilastel oluliselt kognitiivsete funktsioonide tööd nagu analüüsivõime, seoste loomine ning otsuste vastuvõtmine. Samas konvergentse meetodi kasutamisel toimuvat füüsilist aktiivsust hinnati madalamaks võrreldes käsu-, harjutamis-, enesekontrolli- või valikumeetodiga. Õpilaste sotsialiseerumine oleneb rohkem juba õpetajast, kui palju kasutatakse tööd paarides või gruppides (Garn ja Byra, 2002).

## 2.8. Divergentne õpetamiseetod

Divergentse õpetamiseetodi peamiseks eesmärgiks on probleemülesande selline püstitamine, millel on mitmeid õigeid lahendusi. See sunnib õpilasi mitmekesisemalt mõtlema ja erinevaid lahendusi otsima. Õpetaja esitab sobiliku ülesande ja määrab teatud vahemiku, mitu vastust tuleb õpilastel esitada. Õpilaste roll on kriteeriumitele vastavate lahenduste väljamõtlemine ja ka nende läbitegemine. Nõue väljapakutud lahendus ise ette näidata on oluline, et minimeerida utoopiliste lahenduste produtseerimist (Mosston ja Ashworth, 2008).

Cothran jt., (2000) võrdlesid õpilaste hinnangut erinevate õpetamiseetodite kohta tunni meeldivuse, motivatsiooni ja meetodi üldise efektiivsuse raames. Uuringus osales 434 keskkooli õpilast, kellest 219 olid mehed ja 215 naised. Nad jagunesid kolme erinevasse rühma. Esimesse rühma kuulus 152 õpilast, kes tegelesid üksikaladega nagu tennis, sulgpall ja bowling. Teise rühma moodustasid meeskonnaalade esindajad, kokku 136 õpilast, põhiliselt korv- ja võrkpallurid. Kolmas rühm ehk fitness grupp, sinna kuulus 146 õpilast ning põhilised spordialad olid aeroobika, jõutõstmine ja jooga. Tulemusi analüüsid leiti, et naisõpilased raporteerisid divergentse-, valik- ja individuaalõppe meetodi puhul kõrgemaid väärtusi tunni meeldivuse ja efektiivsuse osas. Arutlusena toodi välja, et naissoost õpilased tunnevad ennast mugavamalt individuaalselt töötades ega karda ise õppeprotsessi kujundada. Samas kolmandas rühmas oli kõigest 25 meest ja 121 naist, seega võib suur sugudevaheline statistiline erinevus olla antud uuringu kontekstis veidi võimendatud (Cothran jt., 2000).

## 2.9. Individuaalõppe meetod

Individuaalõppe meetodi puhul pakub õpetaja välja probleemülesande või teema, kuid selle lahendamise suuna ja kasutatavate meetmete osas langetab otsuse juba õpilane. Õpilane leiab ülesandes kriitilised kohad, lahendab need koostatud tegevuskava alusel. Vastab jooksvalt tekkivatele küsimustele. Õpetaja roll on jälgida õpilase tegevust, kuulata ära õpilase küsimused ja vastused, aga parandada, kui vastus ei olnud korrektne. Kuigi individuaalõppe meetod eeldab küllaltki suurt iseseisvust õpilase poolt, siis õpetaja rolli ei saa ka alahinnata. Õpetaja peab teatud ajalised piirid seadma, kui palju ühe või teise ülesande lahendamiseks aega on. Pakkuma jooksvalt tagasisidet, et õpilasel oleks järgmise probleemi lahendamisel juba parem ettekujutus toimivatest meetmetest (Mosston ja Ashworth, 2008).

Salvara ja Birone (2002) võrdlesid Ateena ja Budapesti kehalise kasvatuses õpetajate tunde, hinnates ajaliselt erinevate õpetamismeetodite kasutamist. Uuringus osales 84 õpetajat, 45 nendest olid mehed ja 39 naised. Mõlemat linna esindasid võrdselt 42 õpetajat. Fookuses olid tunnid, mis toimusid 4-6. klassidele. Iga õpetaja üks juhuslik tund võeti videolindile, kokku saadi 11 902 minutit videomaterjali. Filmimine toimus kuue kuu jooksul. Õpetajate käsitletud teemad olid kergejõustik (kõrgushüpe, kaugushüpe, tõkkejooks, sprindidistantsid), võimlemine (elemendid erikõrgustega rööbaspuudel, poomil, põrandaharjutused), korvpall, võrkpall ja erinevad liikumismängud. Filmitud materjale analüüsisid leiti, et otseselt õpetamismeetodeid kasutati rohkem kui kaudseid, protsentuaalselt vastavalt 71% Ateenas ja 66% Budapestis kõikidest tundidest. Individuaalõppe meetod leidis võrdselt kasutamist võrreldes teiste kaudsete meetoditega, Ateenas 5% (330 min) ja Budapestis 8% (445 min) kõikidest tundidest. Uuringus ilmnas, et kõrgemalt haritud õpetajad kasutasid sagedamini õpilaskeskseid- ehk kaudseid õpetamismeetodeid, samas õpetaja tööstaaz aga meetodi valikut ei mõjutanud (Salvara ja Birone, 2002).

## 2.10. Algatusmeetod

Algatusmeetodi peamiseks tunnuseks on see, et initsiatiiv õppida tuleneb peaaesjalikult õpilaselt. Õpilane valib oskuse või elemendi mida ta harjutada või õppida soovib, koostab tegevuskava oma ideede realiseerimiseks, rakendab tegevuskava ning seejärel hindab oma tegevust. Õpetaja ülesandeks on aktsepteerida õpilase teemavalikut, tagada võimalikult head tingimused õpilase soorituste jaoks, jälgida harjutamist ning sekkuda juhul, kui õpilase tegevus ei vasta algselt koostatud plaanile. Meetodi edu või efektiivsus seisneb õpilase püsivuses ja ka initsiatiivil küsimuste tekkimisel õpetaja käest abi küsida. Õpetaja peamiseks väljakutseks on kaugeleulatuvatest ja põhjapanevatest järeldustest hoidumine, õpilase tegevuse usaldamine, aga ka vajadusel oma teadmiste ning oskuste jagamine õpilasega (Mosston ja Ashworth, 2008).

Kulinna ja Cothran (2003) uurisid kehalise kasvatuses õpetajatel erinevate õpetamis-meetodite kasutamist oma tundides ning õpetajate hinnangut erinevate meetodite parameetrite osas. Uuringus osales 212 õpetajat Ameerika Ühendriikidest, 112 nendest olid naised ja 100 mehed. Õpetajad töötasid kõigil kooliastmetel ning nende töökogemus varieerus paarist aastast kuni üle kahekümne aasta. Õpetajad täitsid küsimustiku, kus hindasid erinevate meetodite kasutamise sagedust, meetodi kasutamise efektiivsuse tajumist tundides ning õpilastele meetodi meeldivuse ja motivatsiooni ulatuses tunnis osaleda. Tulemusi analüüsides selgus, et algatusmeetodit kasutatakse suhteliselt vähe, ainult eneseõpetamise meetodit kasutati veel harvemini. Vaatamata meetodi vähesele kasutamisele õppetöös tajuti algatusmeetodi kasutamise efektiivsust suhteliselt võrdselt enesekontrolli- ja individuaalõppe meetodiga. Algatusmeetodi meeldivust õpilastele ja motivatsiooni meetodit kasutada raporteeriti igas kategoorias kümnenda koha vääriliseks, ainult eneseõpetamise meetodit hinnati madalamalt (Kulinna ja Cothran, 2003).

## **2.11. Eneseõpetamise meetod**

Eneseõpetamise meetodi peamiseks tunnuseks on see, et kogu õppeprotsess on inimese enda kujundada. Samas see eeldab sügavamat huvi antud teema kohta ja ka arenenud eneseanalüüsi oskust. Oma olemuselt on eneseõpetamise meetod pigem filosoofiline, sest puuduvad kindlad reeglid, mis tegevusi limiteeriks. Kehalises kasvatuses reeglina antud meetodit ei kasutata, küll on see rohkem omane teistes eluvaldkondades nagu kunst või muusika. Eneseõpetamisega tegelenud inimesi on problemaatiline integreerida teistesse õppekollektiividesse, sest pole harjutud reegleid järgima, aga juba eelnevalt erinevate meetodite põhjal õppinud inimestel on kergem tutvust teha eneseõpetamisega (Mosston ja Ashworth, 2008).

Cothran jt., (2005) teostasid uuringu, kus küsitleti kokku 1436 õpetajat Lõuna-Koreast, Austraaliast, Prantsusmaalt, Portugalist, Inglismaalt, Kanadast ja Ameerika Ühendriikidest. Neil paluti hinnata erinevate õpetamismeetodite kasutamise sagedust oma tundides. Tulemused näitasid, et eneseõpetamise meetod leidis kõige vähem kasutamist. Uuringus osalenud riikidest oli madalaim näitaja Prantsusmaal, kus õpetajad kasutasid eneseõpetamise meetodit vaid 0,8% kõigist tundidest. Veidi rohkem kasutamist leidis eneseõpetamine Portugalis, kus antud näitaja oli 6,9%. Kõige sagedamini kasutati eneseõpetamise meetodit Lõuna-Koreas, kus see esines 36,5% tundides (Cothran jt., 2005).



## 2.12. Õpetamismeetodite võrdlemise probleemid

Kuigi Muska Mosston sõnastas õpetamismeetodite teooria esmakordselt 1966. aastal, siis tööd selle täiustamiseks ja täpsemaks sõnastamiseks jätkas ta kuni elupäevade lõpuni. Mosstoni üsna jõulised, kohati paindumatud seisukohad ei meeldinud mitmetele autoritele, samas tema põhiliste seisukohtade ümberlükkamine ei õnnestunud. Küll on palju uuringuid ja arutlusi avaldatud teooria väiksemate detailide osas.

Chatoupis (2009) kõrvutas erinevaid uuringuid, mis võrdlesid meetodite kasutamist erinevate spordialade raames. Ta leidis, et sama õpetamismeetodi kasutamisel erinevate vanusegruppide õpetamisel oli õppetulemus analoogne. Märkimisväärsed tulemused mitteandnud uuringute ühiseks tunnuseks võib pidada vähest kaasatud õpilaste arvu, jäädes vahemikku 46 kuni 136 õpilast. Teise põhjusena tõi autor välja asjaolu, et meetodi õpetamise olemus ei vastanud piisaval määral meetodi kirjeldatud tunnustele (Chatoupis, 2009).

Õpilaste käitumine ja klassi sisekliima tingib tihti olukorra, mil õpetaja peab kasutama rohkem kui ühte meetodit. Lähtudes õpetamismeetodite teooriast muutub antud olukorra täpne kirjeldamine keeruliseks ning uuringutulemused pole enam nii täpsed. Mitmete meetodite sarnased tunnused ei võimalda ka ühte meetodit ilma tekkivate vaidlusteta lõpuni uurida (Metzler, 1983).

Mitmed autorid on võrrelnud otseseid õpetamismeetodeid omavahel. Chatoupis (2009) viitab, et sportlaskmise õpetamisel on käsu- ja harjutamismeetod osutunud efektiivsemaks võrreldes retsiprookse meetodiga, nagu ka harjutamismeetod võrreldes retsiprookse meetodiga korvpallis läbimurde ja hüppeviske õpetamisel. Lisaks osutusid harjutamis- ja valikumeetod efektiivsemaks võrreldes retsiprookse meetodiga jäähokis, täpsust nõudvate harjutuste sooritamisel. Samas ei saa neid tulemusi üle kanda teistele spordialadele, kus sarnaseid uuringuid teostatud pole (Chatoupis, 2009).

Otseste õpetamismeetodite omavahelisel võrdlemisel on leitud ka vastandlikke tulemusi (Chatoupis, 2009). Nimelt valikumeetod andis pesapallis löögi sooritamisel paremaid tulemusi võrreldes harjutamis- või enesekontrolli meetodiga. Vastupidisele tulemusele jõuti uuringus, mis käsitles sulgpallis lühikeste ja pikkade servide sooritamist. Uuringu tulemused näitasid, et vähem eksisid servide sooritamisel õpilased, keda õpetati harjutamismeetodiga, rohkem eksisid õpilased, keda õpetati valiku- või enesekontrolli

meetodiga. Retsiprookne õpetamismeetod osutus efektiivsemaks võimlemisõskuste- ja käsipalli erinevate visete õpetamisel võrreldes käsu- või valikumeetodiga, seega ühe või teise meetodi valimine mistahes spordiala õpetamiseks on üsnagi problemaatiline otsus (Chatoupis, 2009).

Vaatamata küllaltki arvukatele uuringutele üksikute meetodite kohta, ei ole nende rakendumise efektiivsus erinevate spordialade kontekstis ja paljude teiste õpetamismeetodite kasutamisega seotud faktorite toimest veel täpselt teada (Cothran jt., 2000).

Chatoupis (2009) toob välja, et on teostatud ka uuringuid, mis võrdlesid otseste- ja kaudsete meetoditega saavutatud õpitulemusi. Kui kolmel uuringul viiest ei leitud suuri erinevusi tulemuslikkuses erinevate meetodite vahel, siis kahe uuringu puhul täheldati teatavaid erinevusi meetodite efektiivsuses. Suunatud avastamismeetod osutus efektiivsemaks retsiprooksest meetodist tirelring kõrvale õpetamisel viiendas klassis ning harjutamismeetod konvergentsest meetodist sulgpalli erinevate löökide õpetamisel keskkooli tütarlastele (Chatoupis, 2009).

Siinkohal ma autoriga päris nõus ei ole, kuna ta tõlgendas valesti ühe uuringu tulemusi, mis käsitles tirelring kõrvale õpetamist. Suunatud avastamismeetodiga õpetatud grupid näitasid kokkuvõttes küll napilt kõrgemaid väärtusi elemendi sooritamisel, kuid nende elemendi sooritamise algtase oli oluliselt kõrgem, seega retsiprookse meetodiga õpetatud grupid tegid läbi palju suurema arengu, mida võib ka käsitleda kui efektiivsemat õpetamist võrreldes suunatud avastamismeetodiga. Mistahes uuringuid omavahel võrreldes tuleb hinnata ka mõõdetud väärtuste muutumise ulatust (suurust) algtasemest. Ühe meetodi puhul kõrgemad tulemused ei tähenda veel automaatselt meetodi kõrgemat efektiivsust, sest kui võrreldes algtasemega pole pärast õpetamismeetodite rakendamist toimunud mingeid muutusi või muutus on väike, siis järelikult antud meetod on võrreldava meetodiga kas vähem efektiivsem või on tulemuse kujunemist mõjutanud teised tegurid. Mõjutavaid tegureid võib olla mitmeid, näiteks õpetajate erinev kvalifikatsioon või kogemustepagas, aga ka õpilaste vähene arv tulemuse kujundamiseks, erinev sugu, motivatsioon, väsimuse tase uuringus osalemise hetkel või muutlikud tingimused uuringut läbiviidavas kohas.

### 3. Võimlemise õpetamine

Võimlemise õpetamine koolis ei sõltu ainult õpetaja oskustest, teadmistest, õpilaste soost ja vanusest või kooli pakutavatest harjutamistingimustest, vaid oma osa mängib ka riiklik ainekava. Kuigi igal koolil, vastavalt oma võimalustele, jääb ka mingi väike osa ise õpetatavaid teemasid valida, siis enamik programmist on eelnevalt täpselt reglementeeritud ja kohustuslik.

Smith ja Embrey (1997) uurisid riikliku ainekava mõju ja vastavust võimlemise tegelikule õpetamisele Inglismaa koolides. Küsitletud õpetajaid oli 64, nende hulgas nii mehi kui naisi. Vastanutest 78% töötasid täiskoormusega, 22% osalise koormusega. Küsitlused teostati 7, 8 ja 9. klasside tundide kohta. Riiklik ainekava nägi ette, et võimlemise õpetamine moodustab kehalise kasvatuses üldmahust 20-25%. Õpetajate vastused aga antud vahemikku ei küündinud, seitsmendas klassis raporteeriti võimlemise osakaaluks kehalise kasvatuses üldmahust 17%, kaheksandas klassis 16% ja üheksandas klassis 14%. Seega ajaliselt õpetatakse võimlemist vähem kui ette nähtud. Negatiivselt paistis silma asjaolu, et õpetaja vähenemine oli seotud õpetatava klassi vanusega (Smith ja Embrey, 1997).

Võimlemise õpetamise vähene osakaal on veidi üllatav, sest tunde saab läbi viia väga väheste vahenditega, samas õppevõimaluste mitmekesisus on märkimisväärne. Võrreldes pallimängude või kergejõustikuga, mida õpetatakse rohkem kui võimlemist, aga nõuavad ka spetsiifilisemaid tingimusi, saab võimlemine teenimatult vähem tähelepanu.

Õpetajad teevad oma tööd nagu oskavad, ent ainekava nõuetele mittevastav tegutsemine pole kerge probleem ja ei sõltu vaid õpetaja suvast ja kooli võimalustest. Oma osa on ka ainekava sisul ning tutvustamise ja selgitamise mõjust õpetajate suhtumisele. Täpselt etteantud mahu täitmisest olulisem on õppetöö tulemused ja õpilaste omandatud oskused, mis peaksid vastama keskmisele tasemele vanusegrupi piires (Smith ja Embrey, 1997).

Mida piiratum on aeg, seda täpsemalt ja efektiivsemalt tuleb õppeprotsessi juhtida, vastasel juhul kannatab tulemus. Õppimine on järk-järguline protsess, mida peaks iseloomustama järjepidevus. Mingite oskuste õppimise vahelejätmist on hiljem üsnagi raske kompenseerida, seega õppeprotsessi järelvalve kuulub aktuaalsete ja prioriteetsete teemade hulka.

Akrobaatika on võimlemise üks alaliike, mis pakub erinevaid tasakaalule ja keha tunnetamisele suunatud harjutusi, mis on arenevale lapsele enda keha tundmaõppimiseks vajalikud. Lisaks sisaldab akrobaatika elemente, mis nõuavad kiiret kohanemist ümbritsevas ruumis, erinevad staatilised hoided vahelduvad dünaamilise liikumisega ja vastupidi. Elementide teostamine eeldab lihaskonna teadvustatud kasutamist vajalikul intensiivsusel. Kehalise kasvatuses seisukohast on kergejõustik ja võimlemine kõige olulisemad spordialad, sest need toetavad kõige mitmekülgsemalt õpilaste arengut. Nimelt need sisaldavad elemente, mida sooritatakse erinevates suundades (ette, taha ja kõrvale), kolmel erinevalt tasemel (pea kõrgus, puusa kõrgus, põrandal/pidevas kontaktis rajaga), ümber kolme keha telje (frontaal-, sagitaal- ja vertikaaltelje) ja lisaks võimaldavad sooritada erinevaid harjutusi paaris või rühmades ning individuaalsooritusi vaheldumisi kaaslase abiga sooritatud harjutustele (Pajek jt., 2010).

Üsnagi levinud on arusaam, et võimlemine ja akrobaatika on pigem meeste sobilikud treeningviisid ja naistele see eriti ei sobi (Kovač, 2012). Samas kooli kehalises kasvatuses toimuvad algklassides segatunnid, mistõttu eelmisest arusaamast lähtudes võiks tundide planeerimine keerukas olla.

Pajek jt., (2009) uurisid tüdrukute suhtumist akrobaatikasse enne ja pärast 30-tunnilist akrobaatikakursust, kus õpiti sooritama lihtsamaid akrobaatikaelemente. Uuringus osales 74 tüdrukut, kelle keskmine vanus oli  $19,5 \pm 1,4$  aastat, kehakaal  $60 \pm 6,1$  kg ja kehamassi indeks  $21,5 \pm 2,6$ . Enne kursuse algust täitsid nad küsimustiku, kus tuli nimetada erinevaid elemente, mida varem koolis juba on õpitud. Lisaks tuli hinnata akrobaatika osakaalu erinevates kooliastmetes, tundide vajalikkust, hirmu osakaal elementide suhtes ja ka arvamus akrobaatika mõju kohta psühholoogiliste-, füüsiliste- ja motoorsete võimete arengu osas. Hindamisskaala oli 5 punktiline, kus 1 tähistas mittenõustumist väitega ja 5 tugevat poolehoidu. Tundide jooksul õpetatud elemendid olid: trel, trel taha, hüppetrel, kätelseis, trelring, trelring kõrvale, trelring pöördega ja trelring taha. Pärast kursuse lõppu täideti sama küsimustik. Tulemused näitasid, et tüdrukute arvamus akrobaatika vajalikkuse kohta algkooli programmis oli kasvanud, enne kursust oli keskmine näitaja 3,33 ja pärast kursust 4,14. Sama tendents kehtis ka teise kooliastme kohta, kus võrreldavad näitajad olid vastavalt 3,11 ja 3,79. Hirm elemente sooritada vähenes, enne kursust oli keskmine näitaja 2,80 ja pärast kursust 2,11. Uuringust võib järeldada, et tüdrukute huvi akrobaatika vastu pigem kasvab ja see pakub ka neile huvi, kui nad kaasata tundidesse ja õpetada erinevaid elemente süstematiseeritult ja pidevalt (Pajek jt., 2009).

Kovač (2012) võrdles kaheksanda klassi õpilaste oskust sooritada tirelit taha. Uuringus osales 36 õpilast, kellest 16 olid poisid ja 20 tüdrukud. Tüdrukuid õpetas naisõpetaja ja poisid meesõpetaja. Sooritusel kasutati 0 kuni 5 punktilist skaalat, kus 0 tähistas täiesti ebaõnnestunud sooritust, mille puhul ei toimu rotatsiooni ümber ristitelje. Kõige kõrgem väärtus 5 tähistas tehniliselt ja esteetiliselt laitmatut sooritust. Iga õpilane sai kolm katset, millest teine ja kolmas filmiti, statistika koostamisel võeti arvesse parimat hinnet. Õpilased said oma esimest katset videolindilt vaadata, aga aeglustamata kujul. Kuu aja pärast teostati teine mõõtmine samadel alustel. Tulemused näitasid, et tüdrukute tulemused olid natuke paremad kui poistel, kuigi erinevus ei olnud eriti suur. Samas tulemused olid veidi madalamad kui eeldada võis vaatamata sellele, et tirelit taha õpetatakse igas kooliastmes. Mõlema grupi parim tulemus oli 4 ja kõige madalam 1, keskmine hinne poistel oli 1,8 ja tüdrukutel 2,1. Tirel taha on huvitav ja vajalik element kehalises kasvatuses, kuna õpetab keha tunnetamist ka inimesele võõras liikumissuunas, milleks on taha. Antud uuring näitas, et elemendid, mis ei nõua suurt lihasjõudu või –võimsust, vaid eeldavad pigem esteetikat ja keha tunnetamisoskust on sobilikud võrdselt mõlemale soole (Kovač, 2012).

Uuringu miinuseks võib pidada õpilaste tausta vähest kirjeldamist. Kuigi oli teada, et erinevates kooliastmetes antud elementi õpetatakse, siis ei ole kindel kui palju üks või teine õpilane tirelite sooritamisega varem kokku on puutunud ning kuidas tirelit taha neile eelnevate aastate jooksul õpetati.

## **4. Võimlemiselementide õpetamine**

Mistahes oskuste õpetamisel on võimalik probleemile läheneda erinevalt. Varasema kogemuse olemasolu kindlasti lihtsustab otsustamist, aga situatsioonid on alati erinevad, nagu ka inimesed, keda õpetatakse.

Tunni teema ja eesmärgi teostamiseks on õige õpetamismeetodi valik üks peamisi probleemküsimusi (Mosston ja Ashworth, 2008).

### **4.1. Otseste õpetamismeetodite kasutamisest võimlemiselementide õpetamisel**

Li ja Kam (2011) uurisid retsiprookse õpetamismeetodi kasutamist kehalise kasvatuses tundides võimlemise, ujumise ja käsipalli oskuste õpetamisel. Uuringus osales 80 4-6 klassi poeglast. Iga spordiala raames toimus 10 tundi, ajalise kestvusega 40 minutit. Pärast ühe spordialaga seotud oskuste õpetamise lõppemist valiti klassist juhuslikult 10 õpilast, keda küsitleti. Lisaks neile, kõigi uuringus osalejate hulgast, 3 heal sportlikul tasemel- (esindanud kooli riiklikel võistlustel), 3 keskmisel sportlikul tasemel- (võistelnud piirkondlikel ja koolisisestel võistlustel) ja 3 madala sportliku tasemega õpilast (seni pole võistlustel osalenud), keda samuti küsitleti. Võimlemise tundides kasutatud elemendid olid erinevad tirelid, harjutused varbseinal ja toengud, näiteks kätelseis. Positiivse poole pealt raporteerisid õpilased, et klassikaaslase demonstratsioon oli arusaadavam, kuna kaasõpilaste kehamõõtmete erinevus võrreldes õpetajaga on väiksem. Elementide puhul, mis eeldasid abistamist (nt kätelseis), tundsid õpilased ennast mugavamalt samuti kaasõpilaste poolt abistatutena. Õpilased, kes olid võimekamad ning rohkem õpetasid teisi ja abistasid, kui ise elemente sooritasid, jagasid meelsasti oma õpetusi ning see pakkus neile rahulolu. Tundide kasulikkust nähti selles, et õpiti koostööd ja paarilist usaldama, samuti hinnati retsiprookse õpetamismeetodiga toimunud tundi võrreldes tavapärastega lõbusamaks ning tunti ennast keskmisest pingevabamalt. Puudujääke nähti sageli korduvates elementides, mis juba eelmistel aastatel omandatud, aga sellel aastal uuesti mitmeid kordi sooritada tuli, see tekitas igavust. Mõne õpilase jaoks oli kätelseis liiga raske ning kaasõpilane ei olnud piisavalt leidlik, et kasvõi mingil määral elementi

omandada. Üldiselt suhtuti toimunud tundides õpitusse positiivselt ning jäadi toimunuga rahule (Li ja Kam, 2011).

Uuringu puudus oli kindlasti see, et ei kirjeldatud lähemalt kuidas oli tundide järgnevus ning täpsem ülesehitus. Samuti tugineti vaid juhuslikult valitud õpilaste antud vastustele, kuigi nende osakaal tervikust oli vähem kui 50%. Tulemused väljendati vabas vormis tekstina, sest küsitletud õpilastelt sooviti teada üldiselt nende arvamust. Teiste uuringutega võrdlemise võimaldamiseks oleks pidanud kaasama mingi hindamisskaala või –süsteemi, mille alusel õpilased oleksid toimunud tundide kohta tagasisidet andnud.

Usutava informatsiooni andmise eeltingimuseks on uuringus uuritavate tunnuste pidev vaatlemine. Süstematiseeritud vaatlemise puudumise tõttu ei saa välja tuua täpseid muutusi, mis ühe või teise tunnuse osas erinesid algsest, kuna mõju avaldanud tegureid võis esineda uuringu algsest kirjeldusest enam (Metzler, 1983).

Seega rohkemate õpilaste kaasamine vastuste andmisel oleks pakkunud rohkem teavet, millele tuginedes lõplike väiteid paremini argumenteerida. Seda enam, et uuringus kasutatud vastuseid andnud õpilased olid kogu valimist juhuslikult valitud, mille tõttu võivad ka üldistatud tulemused sisaldada juhuslikkuse märkimisväärset osakaalu.

Pehkonen (2010) uuris kooli kehalises kasvatuses võimlemiselementide õppimise kvaliteeti ja seda protsessi mõjutavaid tegureid. Uuringuperiood oli 3 aastat ning selles osales 280 õpilast, neist 132 tüdrukut ja 148 poissi. Õpilaste vanus antud perioodil jäi vahemikku 7 kuni 16 aastat. Vaadeldi õpilaste arengutaset erinevate kooliastmete lõikes. Õpilaste algtaseme hindamiseks teostati erinevad mõõtmised. Antropomeetrilistest näitajatest kehakaal ja pikkus, õpilaste võrdlemisel kasutati sellest arvutatud kehamassi indeksit. Lisaks hinnati õpilaste selliseid võimeid nagu lihasjõud ja -vastupidavus, painduvus, tasakaal ja koordineeritus. Kasutatud harjutused olid 5 vertikaalset üleshüpet, 30 sekundi jooksul istesetõusud, kõverdatud kätega riipe kangil, istes keha painutamine ette, seismine ühel jalal ning korvpalliga slaalomi läbimine. Võimlemiselementidest hinnati järgnevaid: tirel ette, tirelring kõrvale, toenghüpe ja kätelseis. Hindamisskaala oli arvuliselt 0 kuni 5 punkti, kus 0 tähistas ebaõnnestunud sooritust ja 5 veatut sooritust. Pärast kolme õpinguaastat teostati uued mõõtmised ning tehti järeldused. Suurima arengu võimlemiselementide sooritamisel tegid õpilased, kelle algtase oli madal või keskmine ja kehamassi indeks väike või keskmine. Lisaks leiti, et mida suurem osakaal tundides oli

harjutamisel, seda rohkem ka elementide sooritamine paranes. Kõige problemaatilisem oli õppimine esimese kooliastme poistel, kelle vähene harjutamine tundides jättis oskused teisel hindamisel praktiliselt samaks algtasemega, kuigi sama kooliastme tüdrukutel tulemused paranesid. Riskirühmaks hinnati ka ülekaalulisi õpilasi, kellel võis esineda raskusi võimlemiselementide sooritamisel, samas enamikul neist olid motoorsed võimed sarnased eakaaslastega ja seetõttu suuri erinevusi testi tulemustes ei täheldatud (Pehkonen, 2010).

Uuring oli küllaltki mahukas ja käsitles palju erinevaid aspekte, samas tausta kirjeldavas materjalis olid enamik viiteid pärit eelmise sajandi viimasest kümnendist, kuigi pärast seda on publitseeritud rohkelt artikleid, mis teemaga haakuksid. Samuti rääkis autor harjutamise osatähtsusest elementide paremaks lihvimisel, kuid selle seostamine harjutamismeetodi kasutamisega oli puudulik. Seega täpsem taustinformatsiooni kirjeldamine ning põhjalikum õppeprotsessi analüüsimine ja sidumine erinevate meetoditega andnuks usutavamalt informatsiooni.



## **4.2. Otseste- ja kaudsete õpetamismeetodite kasutamisest võimlemiselementide õpetamisel**

Mosston ja Ashworth (2008) arvasid, et meetodite võrdlemine erinevast rühmast (õpetajakesksest ja õpilasekesksest) ei ole sobilik. Põhjuseks toodi asjaolu, et erinevatel meetoditel on ka erinevad eesmärgid ja sellest lähtuvalt saavutatud tulemused pole võrreldavad. Õpetamismeetodite teooria küll kirjeldab täpselt igat meetodit ning esitab ka rohkem ja vähem sobilikud tingimused, millal ühte või teist meetodit tuleks rakendada, kuid ükski meetod ei ole teistest parem ega pretendeeri mingil moel ainsaks kasutatavaks meetodiks (Mosston ja Ashworth, 2008).

Antud seisukoht ei arvesta kõiki asjaolusid, sest teoreetiliselt võib ju küll eeldada, et milline meetod sobib ühe või teise spordiala õpetamiseks paremini, kuid spordiala spetsiifilistele tunnustele lisaks on ka palju teisi faktoreid, mis samuti mõjutavad õpetaja valikuid. Õpilaste sugu ja vanus, klassi või treeningrühma suurus, tingimused spordisaalis või ilmastikutingimused välitunni puhul, õpilaste käitumuslikud eripärad - kõige sellega tuleb arvestada õpetamismeetodi valikul. Teostatud uuringute eesmärgiks ongi tuvastada sobilikumad meetodid, mis arvestavad õpitulemusi mõjutavaid arvukaid faktoreid ning seejärel esitada põhjendatud seisukohad, mida analüüsides juba iga pedagoog või treener võib teha vastavad järeldused.

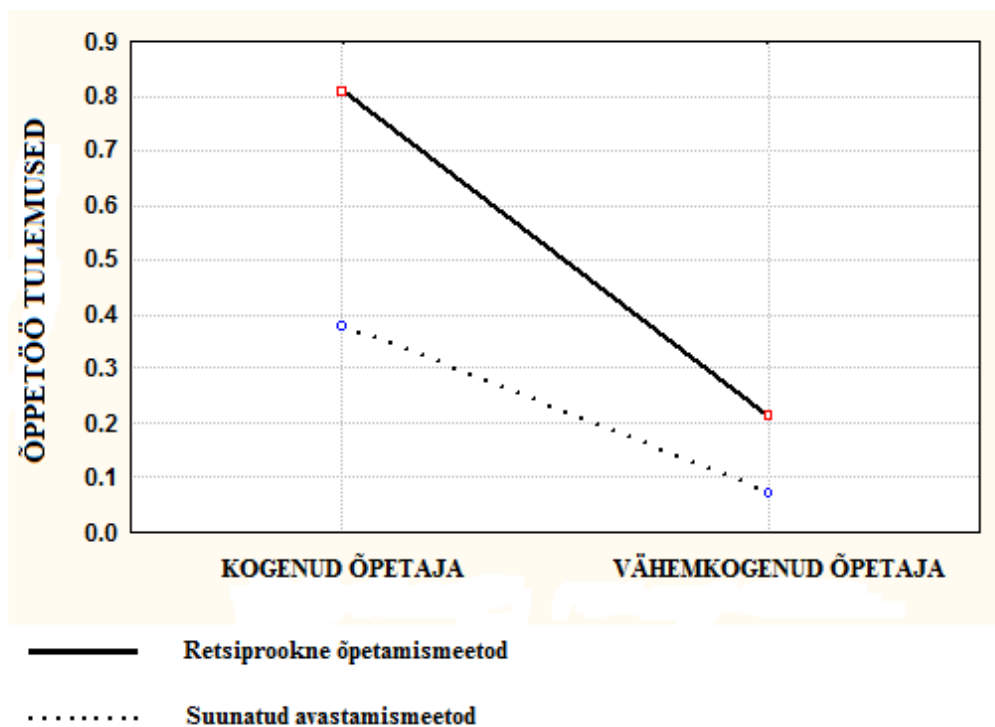
Hein ja Kivimets (2000) võrdlesid retsiprookse- ja suunatud avastamismeetodi kasutamise efektiivsust võimlemiselementide tirelring kõrvale õpetamisel. Uuringus osales 14 poissi ja 14 tüdrukut viiendast klassist. Poiste ja tüdrukute grupid jaotati veel omakorda kaheks, seega oli neli seitsmeliikmelist rühma. Õpetajateks oli 2 naisõpetajat, kellest ühel oli töökogemust üle 15 aasta, teine alles alustanud õpetajakarjääri. Kogenud õpetaja õpetas poiste kahte gruppi ning vähemkogenud õpetaja tüdrukuid. Mõlemad õpetajad kasutasid ühe grupi puhul retsiprookset õpetamismeetodit ja teise grupi puhul suunatud avastamismeetodit. Enne tundide toimumist hinnati õpilaste algtaaset tirelring kõrvale sooritamisel. Õpilase sooritus salvestati videokaameraga. Sooritust hinnati skaalal 1-5 punkti, 0,5 punktilise sammuga, kus tulemus 5 tähistas suurepärase sooritust. Hindamist korraldati pärast õpetamismeetodite rakendamist kehalise kasvatus tundides. Tirelringi kõrvale õpetati nelja tunni jooksul, iga tunni õpetav osa kestis hinnanguliselt 20-25 minutit. Tulemusi analüüsides leiti, et õpetamismeetodi valikust rohkem mõju avaldanud tegur võimlemiselementide sooritamise parandamiseks oli õpetaja kogemus. Kogenud õpetaja

poiste gruppide elemendi sooritamise keskmised algtasemed olid suunatud avastamismeetodi puhul 3,5 ja retsiprookse meetodi grupil 2,8. Pärast õpetamismeetodite kasutamist neljas koolitunnis olid elemendi sooritamise keskmised väärtused vastavalt 3,9 ja 3,6 (vt Tabel 2.). Seega suunatud avastamismeetodi grupp parandas tulemust 0,4 punkti võrra ning retsiprookse meetodi grupp 0,8 punkti võrra. Vähemkogenud õpetaja tüdrukute gruppide tirelringi kõrvale sooritamise keskmised väärtused olid nii suunatud avastamismeetodi- kui ka retsiprookse õpetamismeetodi rühmal 3,7. Pärast nelja tundi õpetamist sooritasid suunatud avastamismeetodi õpilased tirelringi kõrvale keskmiselt samal tasemel kui varem, retsiprookse meetodiga õpetatud õpilased näitasid keskmiselt tulemust 3,9 punkti (Hein ja Kivimets, 2000).

*Tabel 2. Õpilaste tirelring kõrvale sooritamise väärtused erinevate meetodite lõikes (Hein ja Kivimets järgi, 2000).*

| <b>Õpetamismeetod</b>              | <b>Sugu</b>  | <b>Algtase</b> | <b>Lõpp-tase</b> |
|------------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| <i>Suunatud avastamismeetod</i>    | Poisid (7)   | 3,5            | 3,9              |
|                                    | Tüdrukud (7) | 3,7            | 3,7              |
| <i>Retsiprookne õpetamismeetod</i> | Poisid (7)   | 2,8            | 3,6              |
|                                    | Tüdrukud (7) | 3,7            | 3,9              |

Tuginedes uuringu tulemustele võib väita, et tirelringi kõrvale efektiivsemaks õpetamiseks on sobilikum retsiprookne meetod võrreldes suunatud avastamismeetodiga, samas õpilaste saadud keskmised hinded erinesid suhteliselt vähe. Palju selgemini joonistus välja tõsiasi, et kogenud õpetaja võrreldes äsja karjääri alustanud õpetajaga on oluliselt efektiivsem mistahes meetodi kasutamisel õppeprotsessis (Hein ja Kivimets, 2000). Antud tulemused on esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Õppetöö tulemused erinevate meetodite lõikes kogenud- ja vähemkogenud õpetajal (Hein ja Kivimets, 2000).

Uuring andis küll usutavat informatsiooni, kuid miinuseks on uuringus osalenute vähene arv. Kuna ühte gruppi kuulus 7 liiget, siis iga üksiksooritus omab märkimisväärselt suurt kaalu. Ajaline faktor võis samuti tulemuste täpsemat avaldumist takistada, kuna neljas koolitunnis tegeleti konkreetse elemendi ja meetodiga vaid 20-25 minutit, seega kogusummas vaid 1,5 h mida võrreldes teiste sarnaste uuringutega on selgelt vähem.

Mosston ja Ashworth (2008) väitsid, et õppeprotsessi sisu peegeldavad alati eesmärgid, mida soovitakse saavutada. Eesmärgid jagunevad ühe klassifikatsiooni kohaselt kahte rühma: kehalise oskuse kesksed eesmärgid (nt penalti sooritamine jalgpallis, hüppeltserv võrkpallis, uue elemendi õppimine võimlemises) ja käitumuslik-sotsiaalsed eesmärgid (nt õpilastevaheline koostöö, eneseanalüüsi oskus, ausus, kehaliste oskuste kombineerimine). Kehalistele oskustele orienteeritud eesmärgid iseloomustavad pigem õpetajakeskseid õpetamismeetodeid ning käitumuslik-sotsiaalsetele eesmärkidele orienteeritud ülesanded pigem õpilasekeskseid õpetamismeetodeid (Mosston ja Ashworth, 2008).

Mihaela jt., (2012) uurisid erinevate õpetamismeetodite mõju võimlemiselementide sooritamisele. Uuringus osales 123 üheksandate klasside õpilast, kes jaotati kontroll- (62 õpilasega) ja treeninggrupiks (61 õpilasega). Hinnatud dünaamilised elemendid olid trel, trel taha, upptrel taha, trelring kõrvale ja toenghüpe üle hobuse. Staatilistest elementidest hinnati tiritammi, kätelseisu ja silda. Dünaamilisi elemente hinnati 10-punkti skaalal ja staatilisi elemente 9-punkti skaalal. Hinnangu andsid 3 õpetajat, kelle tulemused summeeriti ja arvutati keskmine. Pärast esimest hindamist toimusid kooliaasta jooksul 14 õppetundi akrobaatika suunitlusega ning 10 tundi erinevate hüpete ja staatiliste elementide õppimiseks. Kooliaasta lõpus hinnati uuesti eelnimetatud elemente. Kontrollgrupp õppis põhiliselt harjutamismeetodi ja ka eneseõpetamise meetodi järgi. Treeninggrupi meetodite spekter oli oluliselt laiem, sisaldades harjutamis-, retsiprookset-, valiku-, suunatud avastamis- ja individuaalõppe meetodit. Tulemused esitati kahes kategoorias: akrobaatika kategooria ehk õpilaste kõikide dünaamilistel ja staatilistel elementidel saadud punktide keskmine ning toenghüpete punktide keskmine. Lisaks toodi eraldi välja poiste ja tüdrukute vastavad näitajad. Tulemused näitasid, et algtase oli mistahes näitajate puhul suhteliselt sarnane. Kontrollgrupi õpilaste akrobaatika tulemused olid poistel  $6,90 \pm 0,33$  ja tüdrukutel  $6,81 \pm 0,29$ . Toenghüppe puhul olid näitajad vastavalt  $6,74 \pm 0,34$  ja  $6,87 \pm 0,30$ . Treeninggrupi õpilaste akrobaatika tulemused olid poistel  $6,98 \pm 0,35$  ja tüdrukutel  $6,86 \pm 0,30$ . Toenghüppe puhul olid näitajad vastavalt  $6,90 \pm 0,35$  ja  $6,93 \pm 0,32$ . Elementide sooritamise teisel hindamisel kooliaasta lõpus ilmnes, et märgatav edasimineku on toimunud mõlemas grupis, kuid treeninggrupi tulemused olid oluliselt paremad. Treeninggrupi akrobaatika tulemused olid poistel  $8,38 \pm 0,27$  ja tüdrukutel  $8,31 \pm 0,25$  ning kontrollgrupis vastavalt  $7,59 \pm 0,28$  ja  $7,51 \pm 0,27$ . Toenghüpete puhul täheldati analoogset tulemuste erinevust, treeninggrupi poiste tulemus oli  $8,42 \pm 0,28$  ja tüdrukutel  $8,39 \pm 0,26$  ning kontrollgrupis vastavalt  $7,50 \pm 0,32$  ja  $7,57 \pm 0,28$ . Kontrollgrupi tulemused paranesid võrreldes esialgses 9,21% ning treeninggrupi tulemused 17,08%. Tuginedes uuringu tulemustele võib väita, et mitmekülgsem õpetamismeetodite kasutamine tagab ka suurema efektiivsuse võimlemiselementide õpetamisel (Mihaela jt., 2012).

Uuringu miinuseks võib nimetada sooritatud võimlemiselementide hindamise ülesehitust. Hindamist teostasid küll kolm õpetajat, kuid sooritusi ei salvestatud videolindile, seega hinnangu andmine oli subjektiivne – kahtluse korral puudus võimalus sooritust uuesti üle vaadata ning seejärel täpsemalt sooritust hinnata. Kindlasti oleks võinud ka täpsemi

kirjeldada, kuidas erinevates gruppides tundide ülesehitus välja nägi ning millal vastavat õpetamismeetodit rakendati. Kuna mõlema grupi õpetamisel kasutati õpetamismeetodeid nii otseste- kui kaudsete meetodite hulgast, siis hinnangu andmine, millised konkreetsed meetodid efektiivsemateks osutusid, on keeruline. Samas treeninggrupp kasutas rohkem otseseid meetodeid ja ka kasutatud kaudsed meetodid jäid kaudsete meetodite spektri algusesse, mis viitab õpetaja veidi suuremale osalusele õppeprotsessis. Seega meetodite mitmekesisuse positiivset mõju võis pigem võimendada kasutatud otseste meetodite suurem osakaal, kui meetodite valik nii otseste- kui kaudsete õpetamismeetodite hulgast.

## 5. Kokkuvõte

Muska Mosstoni loodud õpetamismeetodite teooria on üks silmapaistvamaid kehalise kasvatuses õpetamise vallas. Kuigi teooria esimesed publikatsioonid ilmusid juba 1960. aastatel, siis selle pidev täiendamine on võimaldanud õpetajatel sellest juhendada ning samamoodi käituda ka tänapäeval. Pärast esialgse teooria esitamist on Sara Ashworth paranduste ja täienduste sisseviimisel olnud Mosstoni kaasautoriks. Õpetamismeetodite teooria kohaselt jagunevad meetodid kahte rühma, õpetajakesksed ehk otsesed- ja õpilaseseksed ehk kaudsed õpetamismeetodid. Ühes spektri otsas on käsumeetod, mille puhul õpetaja langetab kõik otsused, spektri teises otsas paikneb eneseõpetamise meetod, mida iseloomustab õpilase läbinisti individuaalne õppimine, kus ta langetab kõik otsused ise. Nende meetodite vahele jäävad kõik ülejäänud meetodid, mida iseloomustavad nii õpetaja kui ka õpilase kaasatus otsustamisprotsessi ja tunni kujundamise osas.

Mosstoni arvates ei ole sobilik võrrelda meetodite efektiivsust või sobivust erinevate oskuste õpetamise osas. Samas paljud autorid on seda siiski teinud, viidates vajadusele selgeks teha võimalused kiiremaks oskuste omandamiseks erinevate spordialade kontekstis, erinevatel vanuserühmadel. Kuigi õpetamismeetodid ei konkureeri omavahel saavutamaks suuremat osakaalu õppeprotsessi ajast, siis õpetaja seisukohalt on hea teada, milline meetod millises olukorras paremini toimib.

Võimlemise tähtsus aja jooksul on muutunud, aga kooli kehalise kasvatuses programmis on see alati olnud olulisel ja arvestataval kohal. Võimlemine sobib igas vanuses õpilastele, nii poistele kui ka tüdrukutele, sest erinevaid stiile ja väljendusvõimalusi jagub igale maitsele ning oskuste tasemele. Üks põhilisemaid koolides õpetatavaid võimlemise alaliike on akrobaatika, aga ka elemendid riistadel, lisaks valik tantsulisi väljendusi. Õpetajad kasutavad tundides rohkem otseseid õpetamismeetodeid, samas sellist meetodit ei ole, mida üldse ei kasutataks.

Otsesed õpetamismeetodid sobivad kasutamiseks:

- Piiratud ruumi- või liikumistingimustega olukordades
- Uute oskuste õpetamisel, mis oma olemuselt on keerukad
- Elementide või oskuste õpetamisel, mis eeldavad julgestust või vahetut toetust

Kaudseid õpetamismeetodeid on vähem uuritud ja ka neid kasutatakse õpetamisel vähem, sest meetodite olemus eeldab õpilastelt aktiivset suhtlemisvalmidust ja ka loogilist mõtlemisoskust, kuigi kehalisi oskusi suudetakse samuti omandada, siis õpetajad suhtuvad kaudsete meetodite kasutamisse pigem skeptiliselt.

Kaudsed õpetamismeetodid sobivad kasutamiseks:

- Uute oskuste õpetamisel, mis eeldavad loomingulisust või probleemülesande lahendamist
- Elementide või oskuste õpetamisel, mis nõuavad suhtlemist õpilaste vahel
- Laiemate kasvatusesmärkide saavutamisel, mis ei ole seotud vaid erinevate füüsiliste tegevustega

Erinevad uuringud on võrrelnud otseste- ja kaudsete õpetamismeetodite efektiivsust ühe konkreetse võimlemiselemendi või mitmete elementide õpetamise osas. Suuri erinevusi otseste ja kaudsete õpetamismeetodite efektiivsuses pole leitud, küll mängis olulist rolli õpetaja kogemus, mis avaldus mistahes meetodi efektiivsemas kasutamises. Samuti näitasid paremaid tulemusi õpilased, kelle õpetamiseks kasutati mitmeid erinevaid meetodeid võrreldes õpilastega, kelle õpetamisel kasutati põhiliselt ühte või kahte meetodit.

Kuigi õpetamismeetodite teooria on püsinud muutumatul kujul mitukümmend aastat, siis selle läbinisti selgeks uurimisest ollakse veel kaugel. Kõige vähem on uuritud erinevaid õpilasekeskseid ehk kaudseid õpetamismeetodeid. Kuigi meetodite olemus on hästi teada ja ka situatsioonid millal ühte või teist meetodit oleks sobilik kasutada, siis häid spordialadekeskseid uurimusi pole tehtud. Tulevikus võiks põhjalikumalt kaudseid õpetamismeetodeid uurida, see võimaldaks terve õpetamismeetodite teooria raames võrdlusi teha ja objektiivselt hinnata nii tervet õpetamismeetodite spektrit kui ka igat meetodit eraldi.

## **6. Kasutatud kirjandus**

1. Byra M, Jenkins J. The thoughts and behaviors of learners in the inclusion style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education* 1998; 18 (1): 26–42.
2. Chatoupis C. Contributions of the Spectrum of Teaching Styles to Research on Teaching. *Studies in Physical Culture and Tourism* 2009; 16 (2): 193-205.
3. Cothran DJ, Kulinna PH, Banville D, Choi E, Amade-Escot C, MacPhail A, Macdonald D, Richard JF, Sarmiento P, Kirk D. A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. *Physical Education, Recreation and Dance* 2005; 76 (2): 193-201.
4. Cothran DJ, Kulinna PH, Ward E. Students' experiences with and perceptions of Mosston's teaching styles. *Journal of Research and Development in Education* 2000; 33: 93-103.
5. Garn A, Byra M. Psychomotor, cognitive, and social development Spectrum style. *Teaching Elementary Physical Education* 2002; 13 (2): 8-13.
6. Graham G, Holt SA, Parker M. *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield; 1998.
7. Hein V, Kivimets M. The Effects of Two Styles of Teaching and Teachers Qualification on Motor Skill Performance of the Cartwheel. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis* 2000; 5: 67-78.
8. Kovač M. Assessment of Gymnastic Skills at Physical Education – The Case of Backward Roll. *Science of Gymnastics Journal* 2012; 4 (3): 25-35.
9. Kulinna PH, Cothran DJ. Physical Education Teachers Self-Reported Use and Perceptions of Various Teaching Styles. *Learning and Instruction* 2003; 13: 597-609.
10. Li C, Kam WK. Mosston's Reciprocal Style of Teaching: A Pilot Study in Hong Kong. *New Horizons in Education* 2011; 59 (2): 27-37.



11. Mechling H. Anticipation and automatization in teaching and learning motor skills. In R. Telama (ed.), *Physical Education and Life-Long Physical Activity*. Jyväskylä, Finland: AIESEP; 1990.
12. Metzler MW. On styles. *Quest* 1983; 35: 145–154.
13. Metzler MW. *Instructional Supervision for Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics Books; 1990.
14. Metzler MW. *Instructional Models for Physical Education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon; 2000.
15. Mihaela IT, Laurentiu-Gabriel T, Marian MG. Pedagogical Strategies – A Progress Factor in the Acquisition and Improvement of Gymnastics-Specific Motor Skills in Highschool. *Recent Researches in Engineering Education and Software Engineering* 2012; 1: 79-84.
16. Mosston M, Ashworth S. *Teaching Physical Education*, First Online Edition; 2008. <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>, 9.03.2013
17. Pajek MB, Čuk I, Kovač M, Jakše B. Implementation of the Gymnastics Curriculum in the Third Cycle of Basic School in Slovenia. *Science of Gymnastics Journal* 2010; 2 (3): 15-27.
18. Pajek MB, Čuk I, Kovač M, Pajek J. The Influence of a 30-hour Acrobatic Course on Students Opinion About Acrobatics. *International Quarterly of Sport Science* 2009; 3: 38-43.
19. Pehkonen M. Quality of the teaching Process as an Explanatory Variable in Learning Gymnastics Skills in School Physical Education. *Science of Gymnastics Journal* 2010; 2 (2): 29-40.
20. Reppa GP. Motivation and affective outcomes of physical education: implications for health education. *Science Education International* 2007; 18 (3): 217-233.
21. Rink JE. Investigating the Assumption of Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education* 2001; 20: 112-128.

22. Salvara MI, Birone EN. Teachers Use of Teaching Styles : A Comparative Study between Greece and Hungary. *International Journal of Applied Sports Sciences* 2002; 14 (2): 46-69.
23. Salvara MI, Jess M, Abbott A, Bogнар J. A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils goal orientations in physical education. *European Physical Education Review* 2006; 12 (1): 51-74.
24. Smith B, Embrey S. The Imapct of the National Curriculum for the Teaching of Gymnastics. *The British Journal of Physical Education* 1997; 28 (3): 25-30.

# **Different teaching methods and the application in teaching gymnastics skills**

## ***Summary***

### **Gert Voomets**

The aim of this study was to give an overview of the use of different teaching methods in teaching various gymnastics skills.

The Spectrum of Teaching Styles is a conceptual framework which helps to describe and organize the process involved in teaching. The Spectrum consists of an 11 different teaching methods that have been clustered either Reproduction (methods A-E) or Production (methods F-K) teaching styles. The Reproduction cluster is more akin to teacher-centered or direct and didactic instruction while The Production cluster invites the discovery of new information by the students.

The scientific articles and other materials that were used to write this thesis indicates that physical education teachers tend to use more often Reproduction teaching styles compared to the Production cluster.

Same tendency appears in teaching different gymnastics skills. Moreover, when certain gymnastics skill is difficult or enough complex to perform at school level then the Command, the Practice or the Reciprocal style is expected to use. The Reproduction teaching methods guarantee instant support and faster feedback for students.

Some researchers have compared different methods from different teaching clusters. They found that not the teaching style but teacher experience level had more impact on teaching efficiency. Unfortunately there are still a lot of new information to discover in teaching with the styles from Production cluster. In order to make concrete adjustments it is necessary for scientists to conduct more valid research in that matter.

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Gert Voomets

(sünnikuupäev: 17.09.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Erinevad õpetamismeetodid ja nende kasutamisest võimlemiselementide õpetamisel

mille juhendaja on Vello Hein

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 17.05.2013